

協同的な学びを支える教師の聴く行為

—教師のリヴォイシングに着目して—

学習開発コース (12220908) 遠藤香葉

学びの変革は、授業における教師の行為の中でも、「聴く」「つなぐ」「もどす」という3つの行為の重要性を指摘している。本研究では、一人の教師のリヴォイシングに着目することを通して、協同的な学びを支える教師の聴く行為の特質を分析した。協同的な学びを支える教師の聴く行為は、子どもの聴き合う関係を支えるために聴く姿勢の指導としてのリヴォイシングだけではなく、多様な状況を引き受け、子どもの声をよく聴きたいという意図が含まれたリヴォイシングが重要であることがわかった。

[キーワード] 学び合い、聴き方、協同的な学び、リヴォイシング、質的研究

1 はじめに

知識基盤社会に求められる方向性として、教育学、学習科学及び心理学の側面から学びの変革が主張されている。教育学では、単に事実や手順を身に付けるという産業主義社会の「教授主義」ではなく、有用な形で事実や手続きを学ぶこと、教師の指導技術だけではなく生徒の学習過程に焦点を当てることが重要であるとされている（佐藤 2010）。学習科学においても、教師は直接指導だけではなく、学習環境デザインなど、教師の新たな役割の必要性が主張されている（秋田 2012）。

また心理学において、構造主義から社会的構造主義へ転換が起こっている。ヴィゴツキーの発達理論を通して、個人中心主義の研究姿勢を脱して、社会・文化という現実の中で人間の精神活動をとらえ研究することを目指すべく方向転換を計り始めている（秋田 2012）。ヴィゴツキーの理論では、学びを個人的な活動として認識するのではなく、協同的で社会的な活動として認識し、教師や仲間の援助によって到達できるレベルで教育すべきだとしている（明神 2003）。学びの共同体を提唱している佐藤（2006, 2012）も、協同的な学びが子どもの質の高い学びを生み出すと主張している。

以上の学びを教師はどのように支えているのか。質の高い学びを保障する上で、特に教師の「聴く」「つなぐ」「もどす」の3つの仕事が重要だと指摘されている（佐藤 2006）。本研究では、第1に一人の教師のリヴォイシングに着目し、協同的な学びを支える教師の聴く行為の特質を明らかにする。

第2に自分の授業を、聴くという観点から省察し、筆者の授業実践上の課題を明らかにする。

2 先行研究の検討

(1) 学習における聴く行為の機能

先行研究では、聴くという行為が学習の質を規定すること、学習者の自立を促していることが指摘されている。秋田（2006）は、学習の質は発言者だけではなく、聴き手側の聞き方によって規定されていると述べている。教師には、聞き方の態度の指導だけではなく、自己の理解や発言のつながりの中で聴く子どもの育成が問われている。本山（2004）も、「声が小さい」と捉えられている対象児の自立過程の分析を通して、子どもの発言の明瞭化や、質疑応答の連鎖は、発言能力への指導ではなく、聴き手に対する対応によって起こることを明らかにしている。

(2) 「聴く」ことを捉える困難

しかし聴く行為に着目した研究は少ない。一柳（2007）は、聴くという行為の「可視化」の難しさを挙げている。「可視化」の難しさとは、まだ表出されていない聴き手の言葉は知ることができないということである。そこで一柳（2009）は、「可視化」の困難に対して、教師のリヴォイスに着目することで研究を展開している。

(3) リヴォイスという対象

本研究ではリヴォイスに着目する。リヴォイスとは、復唱や、言い換え、要約、翻訳、引用などの行為である（秋田 2012）。教師はリヴォイシン

グし、子どもの学びを支えようとしている。一柳(2009)は、話し言葉並びに板書を伴うリヴォISINGが、子どもの聴くという行為を支援しており、リヴォISINGの違いが、何に注意を向けて聴くか、またどのように聴くかといった、聴くという行為の2つの側面に影響を与えることを明らかにしている。よって本研究ではリヴォISINGの場面に着目することを通し、協同的な学びを支える教師の聴くという行為の特質を明らかにする。

3 研究の方法

本研究は、教職専門実習Ⅰ、Ⅱで配属されたS小学校とH小学校での実践記録を基に、エピソード記述を通して、協同的な学びを支える教師の聴く行為の特質を明らかにする。エピソード記述は、質的研究の方法の一つである。本研究でエピソード記述を採用する目的は2つある。1つ目に、教師の不確実性の強い行為を捉えることである。質的研究は、教師の不確実性を捉え、検討する際に有効である(Lampert 2000)。2つ目に、私自身が実践的知識を形成するためである。エピソードを通して実践を検討することは、実践的知識の形成に寄与すると言われている。佐藤(1997)は、熟練教師と初任教師の比較検討を通して、熟練教師は子どもの発言に対し、授業の展開の時間的、内容的な関係や他の子どもの思考との関連の中で位置づけて理解し、それに即した思考と判断を行っていると述べている。さらに反省的実践家と呼ぶ熟練教師は、省察と熟考に支えられた実践的見識を有していると述べている。そこで私は教師の成長にとって、授業の文脈を捉え、熟考・省察することが重要だと考え、本研究でエピソード記述を試みる。なおこの記述は、筆者のフィールドノートによる文字記録、S教諭へのインタビュー記録、ビデオによる授業記録を参照した。

4 協同的な学びを支える教師の聴く行為

対象は、山形県S小学校の4年生(男子19人、女子20人)の学級を受け持つS教諭(男性)である。2012年6、7月(16回)並びに11月(1回)、計17回授業を観察し、授業後並びに実習後に実践に関するインタビューを行った。以下の事例で取り上げる子どもの名前はすべて仮名である。

①聴く行為を支えるための指導

S教諭は、聴くことを中心に学級経営を行って

いる。この教室で特徴的なことは、発言者よりも聴き手への指導が頻繁に行われていることである。

S教諭は子どもの聴くという行為を支えるため、聴き手としてあるべき姿や何に着目して聴くのかということに対する指導を意識したリヴォISINGを頻繁に行っている。聴く姿勢の指導として、発言の最中にメモをする子どもに対しては、板書の内容をメモする行為は聴くことにつながらないと捉え、「今はメモする時間じゃなくて聴く時間だよ」と発言していた。さらに発言を聞いていないと判断した子どもに、「K君もう一回」「T君の聞いてた、聞かない」と発言し、K君以外の子どもにも、聴く姿勢を見直す機会を与えている。聴き方の指導として、体育の振り返りの場面で、ゲームに満足していた子どもが話し合いに参加していないと判断し、「よく聴いて」「つながる場所あるかも」と話し合いに参加させようとしていた。

このようにS教諭は聴き手の姿勢や、聴く内容の指導を意識したリヴォISINGを頻繁に行ってきた。

②成長した子どもの姿

5カ月後子どもと教師のやりとりから、3つの変化が観察できた。1つ目に子どもは、自分の意見を主張するだけでなく、聴き手を意識して、言い換えや教科書にもどることを繰り返していた。例えばT君は「18ページを開いて下さい」と、教科書にもどりながら自分の考えを表現していた。2つ目に子どもは、発言をよく聴くようになっていた。K君は「コソコソ」という表現をめぐって、前発言者の発言と教科書の表現の小さなずれを見つけていた。3つ目に、指導のためのリヴォISINGが減り、S教諭の「つなぐ」「もどす」リヴォISINGが目立っていた。S教諭は、K君の発言を他の子どもと共有するため、「それどこに書いてあったの」と教科書にもどっていた。上記のように、実習当初とは異なるやりとりを観察できた。

このような変化は、S教諭の聴く行為への指導に支えられてきた。例えば、メモをするのではなく教科書の表現に着目すること、前発言者とのつながりを注意深く聴くことなどの指導である。

③一番の聴き手であること

しかし子どもの成長を支えているのは、聴く姿勢の指導だけではない。S教諭自身が一番の聴き手として学びに参加していることも、子どもの成長の支えとなっている。

S教諭の聴き手であることを象徴する場面があ

る。S 教諭は、納得できない発言やあいまいな発言に対して、何が発言に込められているのかを本気で知りたいという気持ちで聴いている。以下は、宿泊体験学習の振り返りの場面である。

宿泊体験学習：Aさんは、「グループで協力できたから良かった」と発言した。S教諭は、「協力できたから良かった」という感想で終わらせるのではなく、なぜその気持ちになったのか、具体的な行動内容を共有することを望んでいた。S教諭はAさんの発言がよくわからないという表情を浮かべ、少し間を置いた後、「ごめん」「先生いまいちわかんない」と手刀を切りながら申し訳なさそうに言った。Aさんは、数秒悩んだ表情をして、とぼつりぼつりと具体的な経験を言葉にし始めた。

このようなS教諭の姿は、日常的に見られ、日々誰よりも必死に子どもの声を聴いている。

④何がS教諭の聴く行為を支えているのか

S教諭は1つの発言に対し、多様な状況と向き合っている。S教諭の状況との向き合い方を「天気と気温」の授業の一場面を通して読み取りたい。授業の課題は、日照時間中の天気、気温と湿度のグラフから、何が読み取れるかを考察することであった。以下の場面では、子どもたちの間で、グラフをどの時間幅で読み取るのか、気温と湿度はどのような関係にあるのかという、2つの課題が生起していた。

天気と気温：M君はJ君のデータの解釈に対して「たまたま」という発言をした。これを受けて、I君はこれで解決だと言わんばかりに教科書の22ページを指示し、日中の太陽高度の変化と、太陽高度と地面の温度の関係を指摘した。S教諭は少し戸惑いながら「どのように関係していると思う」と発言する。I君は「湿度と関係していると思う、これはJ君のと関係しているんじゃないかなって…太陽が高いほど湿度下がる」と自信がなさそうに語尾上がりに話す。S教諭は他の子どもの表情を確認しながら、「I君は2つのことをつなげてお話ししましたよ」と言い、教科書を読むよう指示した。

この場面においてS教諭は、3つの状況と向き合っていた。1つ目に、S教諭は子ども同士の関係に配慮して指名している。この場面に登場するI君は、今まで自分の論理を押し通すことを繰り返してきた結果、他の子どもに話を聴いてもらえないことがある。S教諭は、I君を2つの観点から支えようとしている。1つは、M君や他の子どもの発言とのつながりである。この場面で、S教諭はI君が人の話を引き受けていないと判断し、戸惑

いながら「どのように関係していると思う」とリヴォイスをしている。このリヴォイスは、I君に、誰の発言とつながるのかを表現するチャンスを与えている。2つ目は、教科書とのつながりである。S教諭は教科書にもどすことで、他の子どもがI君の発言をつなげやすくしている。この判断は、S教諭のI君と他の子どもとの関係に対する認識に支えられており、I君と他の子どもとの関係が悪化しないように最大限の配慮をしている。

2つ目に教師は、発言させることがI君の成長につながるかを判断して聴いている。I君は自分の論理を語ろうとしているが、話のつながりを明示した発言はできていない。しかしS教諭はI君が聴き手を意識した発言をすることが、I君の成長につながると考えている。「どのように関係していると思う」というリヴォイスには、I君の成長に対する配慮が込められている。

3つ目に、一人ひとりの学びの質を高める上で、彼の発言はどの課題に向けた発言なのかを判断している。I君は「どのように関係していると思う」というリヴォイスを受けて、太陽高度と湿度の関係に着目して答えた。I君の発言を受けて、S教諭は教科書にもどしている。S教諭の教科書にもどす判断を支えているのは、I君の発言がこの授業で子どもたちが同時に追求していた複数の課題の、どれにせまろうとしているのかという糸口が見えたからである。その後、他の子どもはI君の太陽と地面の話を引き受け、太陽高度の視点から気温と湿度の関係について思考をつなげた。

S教諭は、一人の聴き手として真摯な姿勢で授業に参加している。さらに子ども同士の関係、一人一人の子どもの成長、学びの質を保障することなどに代表される、多様な状況と向き合っている。子ども同士が聴き合い、つなげて思考するプロセスは、S教諭の聴く行為に支えられている。以上の視点を踏まえて、筆者の授業を分析する。

5 実践の省察

筆者は教職専門実習で、11月3日から3週間H小学校の4年生のクラス(男子17人、女子18人)に配属された。筆者の授業において、周りの人と考えを確認する際、話す声が大きくなり、指示が通らない、友達の話をおかないなどの状況が生まれた。そこで筆者自身が声のトーンを落として話すなど、子どもたちの聴く姿勢の指導を中心に行

った。しかし改善されることはなく、子どもたちがつぶやきにくい状況や、思考しにくい状況を生み出してしまった。聴く姿勢の指導や子どもの声を聴くということが十分にできなかった。

一方、授業中にあまり発言しない子どもが、考えを表現し合い、課題を解決しようとする場面が見られることがあった。この授業では、「一つの式の計算を考えよう」という課題で、子どもそれぞれが作った式を確認するため、グループ活動を導入した。以下は、その場面である。

算数：立式ができていない K さん。K さんに分かってほしい R さんと H 君は、それぞれの考えを伝えていた。例えば、「140 引くでしょ」「わかる」と 1 つ 1 つ確認しながら説明をしていた。H 君は『チーズバーガーとスープを買って』だからたし算だよ」と伝えようとしていた。K さんが理解できない様子を見せると、R さんと H 君は、K さんに伝わりやすいように、自らの考えを再構成し説明に挑戦していた。

R さんと H 君は、一斉授業では発言しない子どもたちである。彼らの繰り返し説明する姿は、K さんという聴き手がいたからこそ生まれたものだと考えられる。授業中において、より聴き手と関われる経験を保障することは、子どもの質の高い学びを保障することにつながる。これを実現するには、この場面から以下の 2 つを指摘できる。1 つは、筆者が教師として聴く姿勢の指導だけでなく、彼らの話をよく聴くことである。2 つ目は、子ども同士が聴き合う経験を保障できるような課題を考えることである。今回の課題で R さんと H 君は、聴き手としての K さんがいたからこそ、何度も考えを再構成できた。ただし K さんにとってよい聴き手を生み出すことはできなかった。今後は子ども同士の聴き合う関係を保障できる課題を考察する必要がある。

6 おわりに

実習後 S 教諭の子どもに対する聴く姿勢への指導が減り、つなぐリヴォイスが目立つようになった。子どもの変化を支えている教師の聴く行為の分析を通して、子どもの聴き合う関係を支えるために、聴く姿勢の指導としての意味が含まれたリヴォイスングだけではなく、多様な状況を引き受け、子どもの声をよく聴きたいという意図が含まれたリヴォイスングが重要であることがわかる。

筆者の実践では、聴く姿勢の指導だけに留まってしまう。聴くことを通して、他者の思考との出会いや、学びを支えることは、簡単にできることではない。そこで、今後 3 つの課題に取り組みたい。まずは子どもの学びや聴き合う関係を支えられるように、課題を考察する。2 つ目に、授業デザインとして、グループ活動を入れ、子ども同士が聴き合う場面を多く設定したい。3 つ目に、授業の文脈を豊かに捉えるために、多くの授業を観察し、エピソード記述を重ねていきたい。

引用・参考文献

- 秋田喜代美『改訂版 授業研究と談話分析』、放送大学教育振興会、2006
- 同『学びの心理学 授業をデザインする』、左右社、2012
- 一柳智紀『「聴くことが苦手」な児童の一斉授業における聴くという行為 - 『対話』に関するバフチンの考察を手がかりに』、日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』、第 33 巻、pp. 1-12、2007
- 同「教師のリヴォイスングの相違が児童の聴くという行為と学習に与える影響」、『教育心理学研究』、第 57 巻、第 3 号、pp. 373-384、2009
- 鯨岡峻『エピソード記述入門 実践と質的研究のために』、東京大学出版会、2005
- Magdalene Lampert 'Knowing Teaching : The Intersection of Research on Teaching and Qualitative Research' Harvard Educational Review Vol. 70 No. 1, pp. 86-99, 2000
- 本山方子「小学 3 年生の発表活動における発表者の自立過程 - 『声が小さいこと』の問題化と『その子らしさ』の発見を中心に -」、質的心理学研究紀要『質的心理学研究』、第 3 号、No. 3, pp. 49 - 75, 2004
- 明神もと子『はじめて学ぶヴィゴツキー心理学 - その生き方と子ども研究』、新読社、2003
- 佐藤公治『対話の中の学びと成長』、金子書房、1999
- 佐藤学『学校を改革する』、岩波書店、2012
- 同『教育の方法』、左右社、2010
- 同『教師たちの挑戦 授業を創る 学びが変わる』、小学館、2006
- 同『教師というアボリア - 反省的实践へ』、世織書房、1997